

Concepciones sobre la evaluación de competencias de los docentes del Programa de Optometría de una Universidad Privada de la Región Caribe colombiana

*Yadira Gravini Zapata, **Marjorie González Cárdenas, *** Mónica Borjas.

*Especialista en Docencia Universitaria. Optómetra, Docente, Universidad Metropolitana. e-mail: yadiragravini@yahoo.com

**Licenciada En Humanidades Y Lengua Castellana, Docente, Universidad Minuto De Dios. e-mail: mavagoca@hotmail.com

***Mónica Borjas. Doctora en Educación, Especialista en la enseñanza de las Ciencias. Docente, investigadora del Dpto. de Educación de la Universidad del Norte. e-mail: mborjas@uninorte.edu.co

Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia)

Este artículo se deriva de una investigación en el seno de estudios de la Maestría en Educación.

RESÚMEN

Palabras

Claves:

Competencias,
evaluación,
educación
superior,
docentes.

Objetivo: Analizar el discurso y planeación de prácticas evaluativas por competencias en docentes.

Metodología: Investigación cualitativa basada en análisis documental y entrevistas.

Resultados: i) Existe documentación institucional sobre la formación y el proceso evaluativo por competencias. ii)

Los principales criterios evaluativos son componentes de competencia. iii) Planeaciones académicas no evidencian evaluación de componentes de competencia ni aquellas propuestas institucionalmente.

Conclusiones: Predomina evaluar sumativamente con un enfoque constructivista y funcionalista de las competencias. Las competencias propuestas no se registran plenamente en las planeaciones académicas ni en los aspectos teleológicos. La evaluación por competencias se concentra en el saber conocer y hacer.

Abstract

Objective: To analyze the discourse and planning of assessment practices for competencies in professors.

Keywords:

Competencies,
evaluation,
higher
education,
professors.

Methodology: Qualitative research based on documentary analysis and interviews.

Results: i) There is institutional documentation on training and competency evaluation process.

ii) The main evaluative criteria are components of competency. iii) Academic planning do not evince competency assessment components nor those institutional proposals.

Conclusions: It is highly imperative to summatively assess with a constructivist and functionalist approach of competencies. The proposed competencies are not fully recorded in the academic planning neither on teleological aspects. The competency assessment focuses on the knowledge of knowing and doing.

Introducción

El término *competencias* ha estado presente en diferentes escenarios y en distintos momentos de la humanidad, lo que ha permitido que la construcción del concepto se realice con una mirada transdisciplinaria (Carreño, 2011; Yaniz, 2007; Retana, 2011). Ello ha permitido abarcar las múltiples dimensiones donde el ser humano actúa y se desarrolla, además de los espacios donde se lleva a cabo esa actuación (Rial, Carratero, García 2006; Poblete, Villa 2007; Tobón, 2013).

Desde el planteamiento aristotélico de potencia y acto se gesta el concepto de competencia, donde se denota el vínculo entre el saber y la actuación. De esta manera, un objeto en potencia al ser transformado es un objeto en acto; así mismo los seres humanos poseen una potencia que se expresa en actos (Torres, 2002; Zubiría 2013), es decir, talentos o capacidades que se reflejan en actuaciones. La potencia es posibilidad y el acto es aquello hecho realidad. En este sentido la competencia derivaría de un proceso formativo que permite a una persona ser capaz de o estar capacitado para algo (OECD, 2001; González, 2008; Pina, Clares, Juárez, Hernandez, 2009; Castillo y Cobrerizo, 2010; Bonilla, 2010). De esta manera los dos términos se complementan al entender la capacidad como la disponibilidad o potencialidad para hacer algo y las competencias como el resultado del nivel alcanzado en el uso de las capacidades, que pueden ser comprobadas a través de procesos de evaluación.

Históricamente las competencias provienen de diferentes campos entre los que sobresale la filosofía, la Lingüística, la industria la sociología y la psicología (Chomsky, 1987; Arellano, 1997; Tobón 2013; Zubiría, 2013). El Reino Unido fue pionero en la realización de proyectos encaminados a la acreditación y cualificación del desempeño laboral como el National Vocational Qualification (NVQ) que incluía *competencias clave*, con la intención que constituyeran una plataforma tanto para la empleabilidad como para la futura formación de una persona (OCDE, 2008). Hacia la década de los setenta se inicia la aplicación del concepto en la educación con el movimiento Competency – Based Education and Traininig (CBET) que buscó mejorar la preparación de los docentes y generar estrategias para articular la educación con los retos sociales y económicos (Burke, 1989). Sin embargo, es en los años noventa cuando se pone en funcionamiento el direccionamiento de competencias en instituciones educativas de todos los niveles y en diferentes países, como el proyecto de competencias básicas SCANS en Estados Unidos y en Colombia con el *proyecto de reconceptualización de los*

exámenes de Estado para el ingreso a la Educación Superior, denominándose inicialmente Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES) y posteriormente Prueba Saber Pro, en la cual se evalúan competencias específicas disciplinares enmarcadas en las denominadas interpretativas, argumentativas y propositivas. En la década del 2000 las competencias ya forman parte de políticas educativas, no solo nacionales sino internacionales, con la implementación de proyectos como Tuning en Europa, Alfa Tuning para América Latina y el proyecto DeSeCo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (González, 2004; Ramírez, 2008).

En este orden de ideas, las conceptualizaciones aunque diversas en torno al término de competencias, permiten contextualizar el concepto y reconocer que hay circunstancias históricas que lo determinan, así como variadas interpretaciones que dependen del ámbito en el que se aborde, de los fines para los que se aplique y de la perspectiva epistemológica con la que se considere. Lo que lo conlleva a ser asumido desde diferentes enfoques: conductual, funcionalista, constructivista y complejo (Díaz-Barriga, 2011; Tobón, Prieto, Fraile, 2010; Tobón 2013). El primero, considera las competencias como comportamientos observables, fragmentados, dando lugar a una concepción mecanicista y lineal. Esto fundamentado en el conductismo que desconoce la articulación compleja entre tareas, las condiciones mentales que subyacen a los comportamientos, el carácter siempre polisémico de los significados, las intenciones, las disposiciones, al igual que la relevancia de los contextos de actuación, de los aspectos éticos y la importancia de las relaciones entre personas (McClelland 1973; Kerka, 1998; Koster, 2003; Zambrano, 2007; Pargua, 2011).

El enfoque funcionalista de las competencias, parte de los objetivos principales de la organización, del área de ocupación y de lo que debe ocurrir para que se logre dicho objetivo (González, 2008). Este enfoque (Gonczi, A., Curtain, R., Hager, P., Hallard, A. y Harrison, J. 1995; Mertens, 1998; OCDE, 2008) relaciona las competencias con los procesos que una persona debe cumplir para lograr los propósitos laborales-profesionales, determinados por funciones específicas. Por su parte, la mirada constructivista de las competencias en el ámbito educativo, se considera como un conjunto de procesos de interacción-interactividad que contribuyen a solucionar un problema resaltando la importancia del contexto (Mertens, 1996; Serrano y Pons, 2011). Por último, el enfoque de las competencias desde la complejidad se concibe como proceso interdinámico evidenciado en desempeños, realizados con idoneidad en un contexto determinado, actuando siempre con responsabilidad y ética; siendo estas últimas, características esenciales en toda actuación y propias de

una persona competente (Tobón 2013). Se consideran complejos porque involucran no solo conocimientos, habilidades y destrezas sino que a ello integran el desarrollo de los atributos multidimensionales del ser humano; la autorrealización personal, la vida con sentido, con responsabilidad personal y social, propendiendo por el bienestar bio-psico-socio-cultural en que consistimos. Es así como la educación debe incorporar los principios que deben reflejarse en los procesos curriculares (González, 2009; Morin, 2000 y Muro, Sánchez Carreño y Caldera, 2010). El tipo de enfoque sobre competencias impacta el diseño curricular y por ende la evaluación lo que afectará la forma como se asume y gestiona el desarrollo, adquisición o perfeccionamiento de las competencias (Tobón, 2006; Zabalza, 2006; Ruíz Iglesias, 2010; López Ruiz, 2011; Martín del Pozo, 2013; Tobón, 2013; Santiváñez, 2013). En lo que respecta a este trabajo nos centraremos en la clasificación propuesta por Tobón y la propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en lo concerniente a Educación Superior (Tobón, 2013; MEN 2008), quienes la asocian con el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras que se despliegan e integran apropiadamente para resolver problemas del contexto.

El actual modelo por competencias requiere trascender la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos, lo que exige al profesorado universitario replantear su actuación como docente (Zabalza y Beraza, 2003). Para ello, el profesorado debe adquirir o desarrollar una serie de competencias (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Galán, 2007) que ayuden a encaminar al estudiante en el alcance de sus competencias profesionales y formativas (King, Marginson, y Naidoo, 2011; Livingston, 2012).

Dentro de este marco competencial, los procesos pedagógicos y curriculares adquieren una nueva dimensión operativa y por tanto, la evaluación debe cambiar su práctica en la academia, teniendo en cuenta el carácter formativo de esta (Inda, Álvarez y Álvarez, 2008; Tobón, 2013; Sanz, 2014). La evaluación de competencias, por sus características formativas e implicaciones profesionales como la certificación, la promoción, convalidación de experiencia, entre otros, es una de las actividades más destacadas en los procesos educativos universitarios (Tejada, 2011). La Evaluación de Competencias tiene en cuenta, entre otros aspectos, los valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, conocimientos, habilidades de la persona y la manera cómo estos elementos le permiten afrontar y solucionar situaciones. De manera que una competencia es dinámica; se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, lo que conlleva a adquirir niveles de desempeño cada vez

más superiores. (MEN, 2008)

La evaluación de competencias demanda entonces una atención cuidadosa del docente tanto en las estrategias e instrumentos a aplicar como en las evidencias recopiladas, que justifiquen su juicio valorativo y los niveles de dominio alcanzados por el estudiante. Ello logrará que dicha valoración sea más completa, acertada, precisa y justa (López Ruiz, 2011). Asimismo, se requiere incluir los procesos de autoevaluación y coevaluación de manera que los implicados en el proceso evaluativo tengan una mayor participación (Oliviera, 2008; Pastor, 2009; Taras, 2010; Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011). En el área de la salud, la evaluación de competencias implica la realización de metodologías que requieren la aplicación de diferentes instrumentos para la recopilación de información. Estos instrumentos pueden ser de varios tipos, aplicarse en las diversas formas de evaluación (coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación) y su uso dependerá de las temáticas a tratar, del nivel de formación del estudiante y de las asignaturas de pregrado o posgrado (Roa, 2013) así como de las competencias a desarrollar.

De manera específica, el desempeño del estudiante en la formación clínica de pregrado se evalúa preferiblemente por casos clínicos; esto implica trabajo individual y en equipo que facilita el desarrollo de competencias básicas, genéricas, específicas como lo revela investigaciones sobre la evaluación en pregrado, realizadas en cinco profesiones de las ciencias de la salud (medicina, nutrición, terapia física, terapia ocupacional y terapia del lenguaje) (Pinilla, Rojas y Parra, 2009). Ésta alternativa de evaluación se hace de manera escrita, con preguntas que evalúan el razonamiento clínico por pasos, frente a un paciente -caso clínico- con la intención de predecir el desempeño del futuro profesional (Epstein, 2007).

La presente investigación pretende conocer las concepciones que sobre competencias y evaluación por competencias tienen los docentes dentro de un programa académico de una universidad privada de la Región Caribe Colombiana; siendo relevante puesto que se concentra en uno de los tópicos en los que se fundamenta la movilidad y política educativa nacional e internacional. De igual manera, conocer las concepciones de los docentes sobre la evaluación de competencias que llevan a cabo, permitirá reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas contribuyendo al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, impactando beneficiosamente el currículo del Programa académico. A su vez, este

proyecto es viable puesto que se cuenta con el apoyo del Programa Académico y de la institución universitaria donde se llevó a cabo este estudio.

Metodología

La presente investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo; éste trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. Este enfoque de investigación puede definirse como un conjunto de interpretaciones que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones vistas como observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández, Collado y Lucio, 2006). A su vez, las técnicas empleadas permiten introducirse lo más posible al contexto; concretándose la definición de la situación problema en un enfoque que va más allá de lo conceptual para introducirse en lo situacional (Olabuénaga, 2012).

El diseño metodológico de esta investigación se orienta hacia la comprensión del proceso evaluativo que llevan a cabo dentro de su propio contexto los docentes de un Programa de Optometría; por esto la actividad investigativa se desarrolla, sobre la base de estudio de caso. La investigación de casos es el examen intensivo, en sus múltiples características, de un fenómeno específico (Stake, 1995; Stenhouse, 1998; Mejía, 2014): su accionar está centrado en la comprensión de aspectos singulares de un grupo o de un sujeto. De los estudios cualitativos de casos se esperan “descripciones abiertas”, “comprensión mediante la experiencia” y “realidades múltiples”, centrada en la interpretación y en el abordaje holístico de los fenómenos (Schwandt en Stake, 1995). Tanto la actividad como los acontecimientos y los sucesos donde se desarrolla el caso, son únicos. Es decir, las características y los acontecimientos son diferentes y son elementos fundamentales para la comprensión del caso particular (Stake, 1995). En este sentido, la investigación sobre las concepciones y prácticas de los docentes alrededor de la evaluación de competencias, reconoce en cada uno, la presencia de una estructura cognitiva que representa tanto su individualidad como la generalidad de la comunidad educativa de la que forman parte, lo que le confiere conocimientos y características específicas.

Al aplicar este enfoque se pretendió detallar las concepciones que sobre evaluación por competencias poseen los docentes del Programa de Optometría de una Universidad privada de la región caribe colombiana, aplicando diferentes estrategias de recopilación de información como la entrevista semiestructurada y el análisis documental proveniente de la planeación de la práctica evaluativa

docente y de los documentos tanto institucionales como del Programa académico. La entrevista fue aplicada a 22 docentes que laboran con contrataciones de medio tiempo y tiempo completo en el área básica y profesional, que incluye asignaturas de prácticas clínicas. Las entrevistas indagaron sobre categorías relacionadas con las concepciones sobre evaluación, competencias y evaluación de competencias, identificando los tipos de evaluación aplicadas, las estrategias evaluativas más empleadas por los docentes, los momentos y los criterios a tener en cuenta al evaluar y al evaluar por competencias, entre otros aspectos. Estas fueron grabadas, previo consentimiento informado de los docentes y transcritas para evitar imprecisiones, logrando así reproducir durante el análisis, cómo éste respondió (Weiss, 1995). Posteriormente, se concentraron en una matriz que permitió consolidar la información, describiendo categorías y subcategorías que incluyeron las respuestas emergentes expresadas por los docentes; la codificación de las respuestas facilitó su tabulación, lectura y la elaboración de gráficos presentes en el estudio. Por otra parte, el análisis documental se realizó a través de una matriz cuyos campos solicitaban señalar los tipos de competencias propuestas por el Programa académico, por la institución y su manifestación explícita en la Visión y Misión tanto del Programa como de la Universidad. De igual manera, la matriz permitió evidenciar la manifestación de dichas competencias en los perfiles de formación propuestos por el Programa y la institución; la correspondencia entre el número y nombre de las competencias genéricas y específicas del área de la salud propuestas por la institución con las competencias genéricas y específicas del área de la salud descritas por el Programa académico. A su vez, se revisaron y analizaron 69 microcurrículos para evidenciar si proponían desarrollar las competencias anteriormente mencionadas, como también las competencias específicas, propias de la disciplina. Lo anterior, permitió observar la planeación de las estrategias evaluativas, las formas y los criterios de evaluación planteados por el docente para el desarrollo de sus actividades académicas y contrastarlo con lo expresado por ellos en las entrevistas.

Resultados

Los resultados se analizaron teniendo en cuenta tres aspectos, el primero fue la revisión documental que incluyó el Proyecto Educativo tanto institucional como el del programa académico. El segundo aspecto revisado fue la planeación de la práctica evaluativa por competencias que plantea el docente, evidente en los microcurrículos de las asignaturas de cada semestre. Y el tercer elemento de análisis lo constituyeron las entrevistas aplicadas a los docentes del Programa de Optometría, que incluye a los docentes del componente de formación tanto básico como profesional. A continuación se describen los

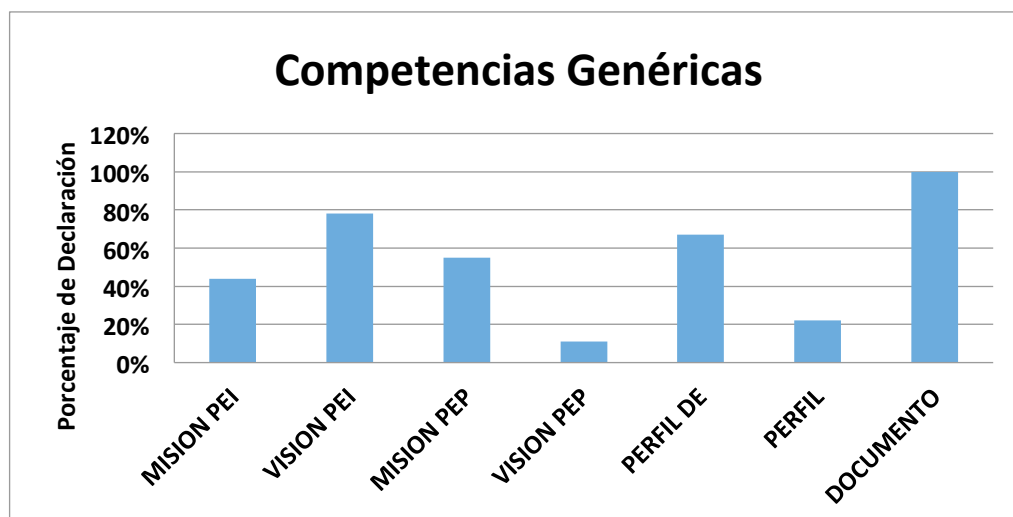
hallazgos derivados de las fuentes de información revisadas:

Revisión Documental

El presente caso revela que a nivel institucional, se plantean nueve **competencias genéricas** para todos los Programas académicos, de las cuales cuatro aparecen explícitas en la misión de la institución y siete en la visión institucional, correspondiente al 44% y 78% respectivamente. Tal es el caso de las competencias sobre comunicación oral y escrita, lectura crítica, emprendimiento e investigación reflejadas en la misión institucional: "...que conduce a la reflexión permanente, promoviendo seres humanos emprendedores, íntegros, líderes y críticos". De las nueve competencias genéricas sólo 5 se identifican en la Misión del Programa y una en la Visión. Esto corresponde al 55% y 11% de declaración de la competencia en los componentes teleológicos del Programa, identificándose las competencias genéricas de: comunicación oral y escrita, lectura crítica, trabajo en equipo y liderazgo, competencia ciudadana e investigación. En lo referente al perfil de formación y al perfil ocupacional, seis de las nueve competencias genéricas aparecen descritas en el primero y solo dos de las nueve se corresponden con el segundo, lo que equivale al 67 y 22%. Por otra parte, el documento Institucional sobre competencias enuncia el 100% de las competencias genéricas. Ver gráfico 1.

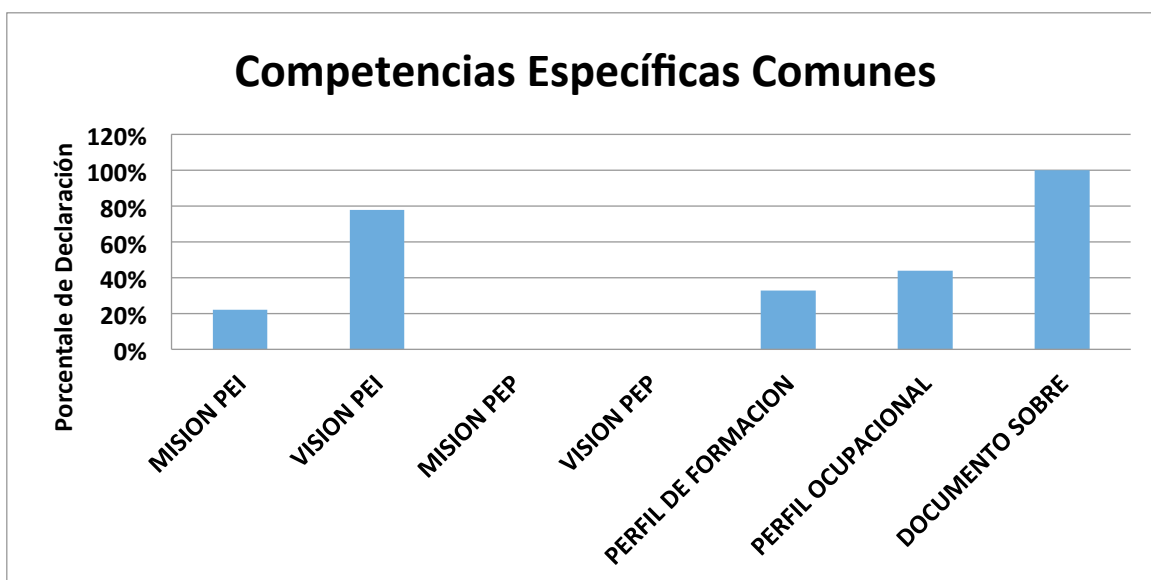
Las **competencias específicas comunes**, por su parte se declaran en la misión y visión del Proyecto Educativo Institucional/PEI en un 22 y 78% respectivamente. Mientras que en la misión y visión del Proyecto Educativo del Programa/PEP no se declaran, equivaliendo ambas al 0%. Las competencias: Administración en Salud y Salud pública no se declaran en la Misión y Visión del PEP, pero si en la del PEI. En lo que respecta al perfil de formación y al perfil ocupacional, de las nueve competencias específicas comunes solo se mencionan tres en el primer perfil y cuatro en el segundo; lo que corresponde al 33 y 44% respectivamente como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Porcentaje de declaración de las Competencias Genéricas en los diferentes documentos institucionales y del Programa académico.



Fuente: Propia.

Gráfico 2. Porcentaje de declaración de las Competencias Específicas Comunes en los diferentes documentos institucionales y del Programa académico.



Fuente: Propia.

Las **competencias específicas** se expresan en la misión y en la visión institucional en un 11 y 22%. En la Misión del Programa solo se enuncian dos de las siete competencias, correspondiente al 22%. Mientras que en la Visión del Programa no hay declaración explícita de las competencias específicas. En el perfil de formación se mencionan tres de estas competencias que corresponde al 42%, y en el

perfil ocupacional se menciona el 100%. En el documento institucional sobre competencias no se enuncia ninguna de las competencias específicas. En este documento solo las definen como propias de cada disciplina, remitiendo al lector a los documentos de cada programa académico. Ver gráfico 3.

Gráfico 3. Porcentaje de declaración de las Competencias Específicas en los diferentes documentos institucionales y del Programa académico.



Fuente: Propia.

Las competencias genéricas y específicas comunes a desarrollarse en el programa académico no son evidentes en su Misión y Visión. Las competencias genéricas sólo se expresan en un 100% en el documento institucional sobre competencias. Las competencias genéricas descritas en el documento institucional son nueve al igual que las específicas comunes, en ellas se identifican los componentes relacionados con el conocer, hacer y ser, de la siguiente forma: el componente relacionado con el conocer y el hacer se identifican en un 100% en las competencias genéricas y específicas comunes. En lo que respecta al ser no se reconoce en una de las nueve competencias genéricas, lo que equivale al 88%. Para las competencias comunes el aspecto del ser no se observa en tres de las nueve competencias, equivaliendo al 66%. Las competencias específicas se expresan en un 100% en el perfil ocupacional, pero no se encuentran explícitas en el documento institucional sobre competencias.

La siguiente tabla muestra el número de **competencias genéricas, específicas comunes y**

específicas establecidas por la institución y el Programa académico. Además, el número y porcentaje de los componentes de competencia (conocer, hacer, ser) que se identifican en cada una de ellas.

Tabla 2. Relación entre el tipo, número de competencias y los componentes de competencia.

| Tipos de competencias | Número de competencias por tipo | Porcentaje de los componentes de competencias, presentes en los diferentes tipos de competencias | | |
|-----------------------|---------------------------------|--|----------------|------------|
| | | <i>Hacer</i> | <i>Conocer</i> | <i>Ser</i> |
| Genéricas | 9 | 100% | 100% | 88% |
| Específicas comunes | 9 | 100% | 100% | 66% |
| Específicas | 7 | 100% | 100% | 14% |

Fuente: propia.

PLANEACIÓN DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA POR COMPETENCIAS

Las **competencias genéricas, específicas comunes y específicas** de la disciplina fueron analizadas en el marco de los microcurrículos de las asignaturas. El Programa Académico siguiendo lineamientos institucionales, posee una estructura curricular organizada por un componente de formación básico, uno profesional y otro flexible. Estos componentes en totalidad reúnen 69 asignaturas que son centro de análisis de esta investigación. Se pudo evidenciar que todos los microcurrículos poseen descritas las competencias, estas son un punto o aspecto obligatorio solicitado en el formato “microcurrículo del Componente de Aprendizaje”. Sin embargo, no se expresa explícitamente, las competencias que se encuentran definidas en el documento institucional sobre competencias ni en lo establecido en Proyecto Educativo del Programa Académico, a excepción de los semestres de noveno y décimo que sí las mencionan textualmente. Específicamente, las **competencias genéricas** no se declaran textualmente en los microcurrículos de las asignaturas, aunque en algunos casos como sucede en los componentes flexibles; tienen el nombre textual de la competencia, pero la descripción de la misma, cambia. Por ejemplo: en el documento institucional sobre competencias aparece como competencia genérica “Administración en Salud” (Pág.14 del Documento sobre Formación por competencias. Lineamientos institucionales) con la siguiente descripción:

“Aplicar funciones administrativas que permitan el diagnóstico y resolución de problemas en el área de la salud, haciendo uso de los principios de gestión.”

“Aplicar procesos y procedimientos de prevención y protección en salud para el autocuidado personal y del paciente; teniendo en cuenta normas de bioseguridad, manuales de procedimientos y la normatividad legal vigente en salud.”

Sin embargo, en el microcurrículo que lleva el mismo nombre, “Administración en Salud” la competencia aparece descrita como:

- Promover una sensibilidad ética y de justicia social acerca de las implicaciones de los procesos gerenciales y políticos en relación con la salud de la población, sus estilos y condiciones de vida.
- Desarrollar habilidades para el desempeño en cargos administrativos en salud, y su participación en los sistemas de salud del país y despertar su participación en el diseño, ejecución y evaluación de políticas, planes, programas y proyectos del sector salud.

Lo mismo sucede con el componente de aprendizaje que forma parte del componente flexible, en lo que respecta a “Competencia Ciudadana”. En el documento sobre competencias pág. 13, aparece descrita de la siguiente forma: “Asumir la ciudadanía conociendo su entorno social y político; tenido presentes sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales; se interesa por los asuntos propios de su colectividad; participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales; y busca el bienestar de su comunidad.”

Sin embargo, en el microcurrículo que lleva el nombre de Cultura Ciudadana no se menciona, apareciendo descrita como:

- Incorporar valores de convivencia, que le permitan establecer relaciones humanas y de calidad, fundamentadas en la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto por los demás.
- Asimilar la participación ciudadana como un proceso de toma de decisiones en diversos contextos, considerando que éstas deben respetar los derechos fundamentales de los individuos y los acuerdos, normas, leyes y que rigen la vida en comunidad.

La anterior descripción aunque no hace explícito ninguna de las competencias genéricas descritas textualmente en el documento institucional sobre competencias. Los criterios de desempeño, las

estrategias empleadas y las evidencias requeridas por el componente, redactados en el mismo documento, implican el desarrollo de habilidades mentales que propician la consecución de algunas competencias genéricas como la de lectura crítica, trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, entre otras.

Por otra parte, las competencias específicas comunes que acoge el Programa de Optometría son: Administración en Salud y Salud Pública. En los componentes que actualmente lleva a cabo el Programa en VII semestre, existe uno denominado “salud pública”. Al revisar las competencias que se declaran allí no se encuentra relación alguna con la expuesta en el documento institucional sobre competencias ni con la declarada en el Proyecto Educativo del Programa de Optometría, pág 33.

Lo anterior permite afirmar que si bien son referenciadas desde el aspecto nominal, la descripción no es tomada en cuenta al momento de ser declarada en los documentos y en microcurrículos del Programa.

Caso contrario sucede con las competencias específicas, propias de la disciplina. Estas son descritas en los documentos del Programa Académico, nominal y descriptivamente y aparecen citadas en los microcurrículos de los componentes de aprendizaje: Clínica Optométrica y Terapéutica Ocular, Clínica de Lentes de Contacto, Clínica de Ortóptica, de noveno semestre y Clínica Optométrica Integral de décimo semestre.

En lo referente a los componentes de las competencias, se analizaron por semestres los microcurrículos, buscando su declaración explícita en el ítem que lleva el mismo nombre “**criterios de desempeño y saberes esenciales**”. Se analizaron 69 componentes de aprendizaje pertenecientes a los componentes de formación básico y profesional, evidenciándose lo siguiente:

Primer semestre está conformado por ocho asignaturas de las cuales seis microcurrículos declaran el saber conocer, hacer y ser y los otros dos solo declaran el saber conocer y hacer. Tal es el caso de Química y Competencias comunicativas. En segundo semestre de las ocho asignaturas que lo integran, seis declaran el saber conocer, hacer y ser. Dos no declaran el saber ser (Fundamentos Epistemológicos y Anatomía Ocular).

En tercer semestre de los diez componentes revisados, ninguno declara los tres saberes de las competencias, solo se evidencian el saber conocer y el saber hacer.

Los microcurrículos de cuarto semestre son diez y solo tres mencionan los tres componentes de las competencias (Bioestadística, Neurología de la Visión, Óptica Geométrica); los demás solo contemplan el saber hacer y el saber conocer.

En quinto semestre de las ocho asignaturas que lo conforman, solo dos microcurrículos expresan los tres componentes de competencias que incluye al conocer, hacer y ser (Fisiología de la Percepción y Farmacología Ocular I). Los seis restantes solo mencionan dos de las anteriores categorías, exceptuando al *ser*.

Los microcurrículos en sexto semestre son nueve. De los cuales, tres (Diseño de Investigación, Ética Optométrica, Farmacología Ocular I) declaran los tres saberes de los componentes de competencia, los otros seis solo mencionan el saber conocer y hacer.

Séptimo semestre posee siete microcurrículos, uno describe los tres saberes esenciales: conocer, hacer y ser, llamado Baja Visión. Los seis restantes solo menciona dos, sin nombrar el componente del *ser*.

En octavo semestre las asignaturas son cinco, de los cuales solo una (Optometría Preventiva) hace explícito los tres saberes esenciales. Los otros cuatro no hacen tal mención, solo nombran el saber conocer y hacer.

Noveno semestre por su parte, posee tres microcurrículos y en todos se evidencia los tres saberes: conocer, hacer y ser. Vale la pena mencionar que se describen en igual forma y en la misma cantidad de ítems, en las tres asignaturas. Caso similar sucede con la Clínica Optométrica Asistencial II de décimo semestre, ya que es un solo componente e integra los tres elementos, repitiendo lo mencionado en los de noveno semestre.

En lo que respecta a los *saberes esenciales*, considerandos fundamentales junto a los criterios de desempeño para el alcance de las competencias, lo que los hace elementos claves a tener en cuenta en la evaluación, el *saber ser* es parcialmente estimado por los docentes según lo consignado en los microcurrículos como guía de su práctica pedagógica. Este saber del *ser* aparece explícito en 26 de los 69 microcurrículos lo que equivale al 37%.

ENTREVISTAS DOCENTES

Las entrevistas con los docentes también fueron interpretadas. Primero se transcribieron teniendo en cuenta las categorías y subcategorías a analizar. Ver Tabla 4. Posteriormente se organizaron y tabularon las respuestas, teniendo como base el cuadro de categorías y subcategorías identificadas, pero incluyendo a este las categorías emergentes que expresaron los docentes entrevistados. Por último, se contabilizó y establecieron valores porcentuales para ponderar las respuestas.

Tabla 4. Tabla de Categorías y subcategorías.

| Categorías | Subcategorías |
|---|--|
| CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN | Concepción Sumativa cuantitativas, Concepción Formativa- cualitativas, E-Obtención de Conocimiento. |
| CONCEPCIÓN DE COMPETENCIAS | Complejidad (Pensamiento Complejo), Constructivista (Constructivismo), Funcionalista (Funcionalismo), Conductista (Empírico Analítica, Neo-positivista) No responde . |
| CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS | Complejidad, Constructivista, Conductista, Funcionalista, No responde, E-Metas, E- Conocimiento |
| PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIA | La formación, la promoción, la certificación, E-investigación, E- Resultados, E-Conocimiento, E- Objetivos, E-Desglosar temas. |
| IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIA | Porque promueve el desarrollo integral, Porque permite definir si se aprueba o no una asignatura, E-Conocimiento, E-Competitividad, E-Logro de lo planeado, E- Quehacer del estudiante, E-Medir, E- Resultados, No Responde. |
| CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE | Criterios de Desempeño, Saberes esenciales, Evidencia, Estrategias, Preparación de clases, Aptitudes y Actitudes, E- Aspectos Pedagógicos, E- Temas, E-Conocimiento |

| Categorías | Subcategorías |
|--|--|
| FORMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE | Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación, Autoevaluación |
| MOMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE | Al inicio del proceso formativo. Durante proceso formativo y de la actividad académica. Inicio, durante y final. Inicio y al final. Al final del proceso formativo y de la actividad académica |
| ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS | Orales, Escritas. Orales, escritas y grupales. Orales y grupales. Individuales, Orales. Individuales, Grupales. Oral, escrita, individual y grupal. Escritas, individuales. Individual y grupal. |
| ELEMENTOS DE COMPETENCIA EVALUADO | Conocer. Hacer. Ser. Saber Conocer, Hacer y Ser. E- Conocer, Hacer. E- Hacer, Ser. E- Genéricas. E- Específicas. Interpretación, argumentación y proposición. Holístico, integral. |
| EJEMPLO DE ESTRATEGIA POSITIVA Y NEGATIVA DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIA | Orales y escritas |

Las categorías que a su denominación le antecede la letra E- , hace alusión a las respuestas emergentes dadas por los docentes.

Con respecto a la categoría sobre concepción de la evaluación, la respuesta predominante fue sumativa con un 61%, concibiéndose como calificación, medición o resultado del proceso. Ver gráfico 1. Es así, como se evidenciaron las siguientes concepciones en el discurso docente:

La evaluación es un proceso por medio del cual podemos medir que tanto conocimiento ha adquirido una persona. Docente 6.

La evaluación es una manera de medir el alcance de los objetivos educacionales y del estudiante pero también una manera de medir el alcance... Docente 7.

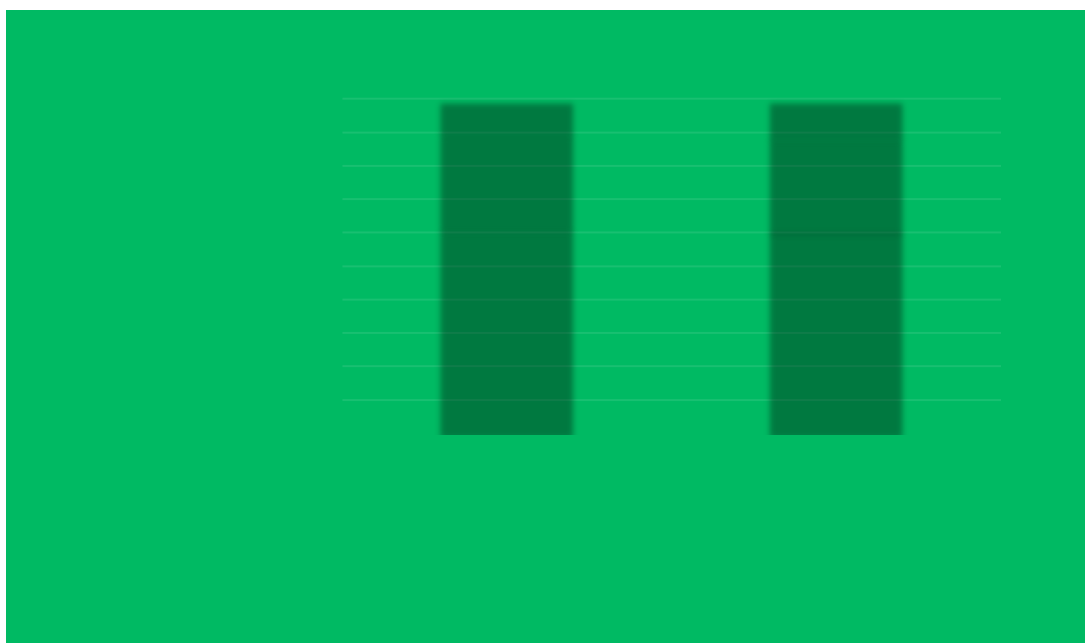
Es el resultado de un proceso. Docente 11.

Las anteriores expresiones se corresponden con las concepciones positivistas expresadas por algunos autores, tal es el caso de Cayetano (1996) cuando afirma que la evaluación se centra en identificar y verificar los conocimientos, objetivos, las habilidades, con la finalidad de observar cómo avanza los procesos de aprendizaje y formación. La evaluación desde esta perspectiva, es también concebida

como un proceso que permite formular un juicio de valor que refleja logros y aspectos que deben mejorarse en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Santiváñez, 2013). A su vez, como lo menciona Acosta Alamilla (2013) desde esta perspectiva la evaluación representa un sistema de control, un método de adquisición y procesamiento de información que permite mejorar el aprendizaje y la enseñanza, para asegurar su efectividad.

El siguiente gráfico, describe el número de respuesta y el porcentaje referente a la concepción que sobre evaluación, disertaron los docentes.

Gráfico 1. Concepción de los docentes sobre Evaluación.



Con respecto a la concepción sobre competencias, el 90% de los docentes no respondió; dos respondieron: uno inclinándose al enfoque funcionalista del concepto y otro al enfoque constructivista, denotando que el abordaje de la complejidad no se registra en el discurso pese a ser fundamento del concepto que sobre competencias, asume la institución. Ver gráfico 2. Las respuestas de algunos docentes fueron las siguientes:

Bueno, las competencias son todas las habilidades, las destrezas los conocimientos los valores que puede desarrollar una persona para desempeñarse en un contexto. Docente 7.

Tenemos primero que tener claro que son las competencias. Las competencias pues, hay muchos tipo de competencias, hay algunas relacionadas principalmente con la parte profesional... Docente 1.

Este registro se contrasta con las definiciones que sobre el concepto de competencias expresa el documento institucional sobre competencias y el Proyecto Educativo del Programa, referenciando a (Tobón, 2010) con los enfoques existentes.

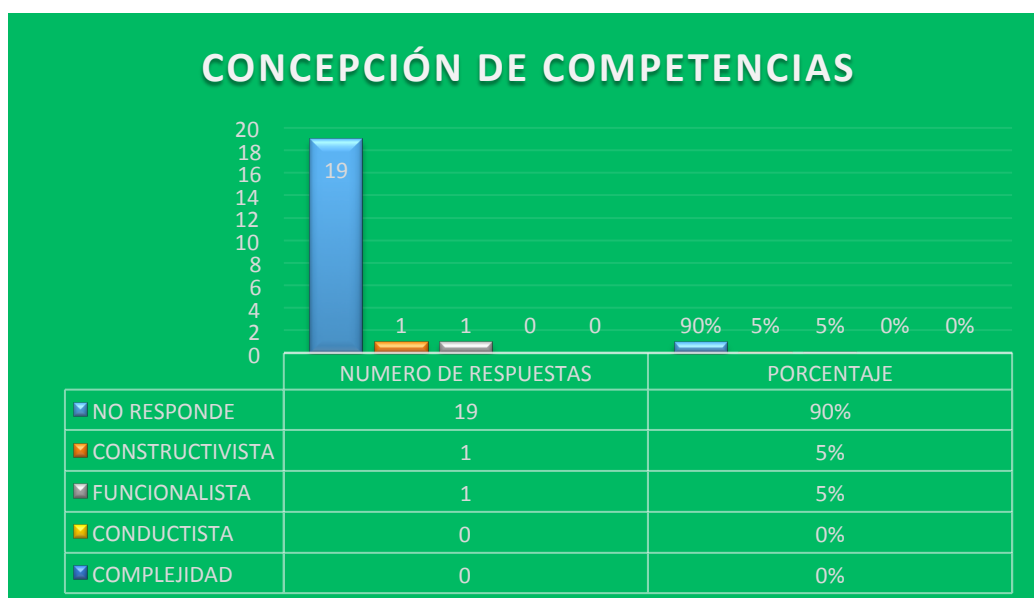


Gráfico 2. Concepción de los docentes sobre Competencias.

Con relación a lo concerniente a evaluación por competencias, predominó la concepción constructivista de las competencias con un 33,30%, en segundo lugar, están los que no responden con el 28,6%, seguido de los que consideran que es sinónimo de evaluación de conocimiento y de quienes tienen una mirada funcionalista y desde el enfoque de la complejidad, con igual número de respuestas, que equivalen al 9,50% cada una. Por último están los que respondieron que es evaluar metas y los que emitieron un concepto desde el enfoque conductista con un 4,80%. El enfoque constructivista de las competencias explica que éstas son procesos que se construyen en función de las necesidades profesionales, pero teniendo en cuenta a la persona, sus objetivos y posibilidades (Rodríguez 2007). Las competencias son consideradas conocimientos, habilidades y destrezas para resolver situaciones laborales-profesionales dentro del campo organizacional (Tobón, 2013).

Algunos ejemplos son los siguientes:

Evaluar por competencias es evaluar por habilidades, por metas o propósitos que uno establece previamente y que los estudiantes deben ir alcanzando. Docente 20.

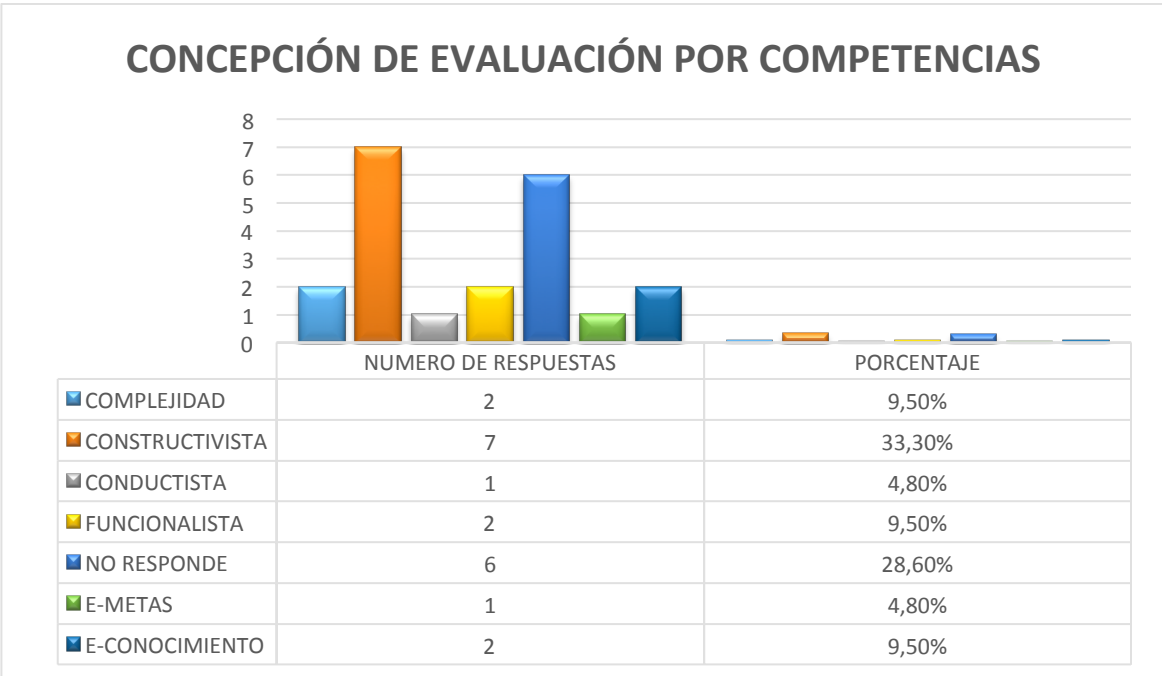
Son todos esos procesos para saber si el estudiante ha logrado obtener los diferentes conocimientos, pero no del punto de vista memorístico sino que haya tenido todo el proceso para poder llegar allá. Docente 3.

Debe evaluar que conocimiento y destrezas tiene esa persona frente a un contexto determinado en el que se puede desempeñar, ya sea socialmente, laboralmente. Docente 7.

Es evaluar de acuerdo al perfil, si es un nivel directivo, nivel técnico tecnológico, dependiendo de ese perfil se pudiera clasificar como por competencia. Docente 22.

Las respuestas y su respectiva porcentualización, se grafican a continuación.

Gráfico 3. Concepción de los docentes sobre Evaluación por Competencias.



Otro de los aspectos analizados fue el propósito de la evaluación por competencias. La mayoría respondió que el propósito es la formación del estudiante con ocho respuestas (38%), seguido de quienes consideran que el propósito es adquirir conocimiento con cinco respuestas (24%). Un grupo de los entrevistados no responde (9.50%) y otros grupos expresan, por separado, que el propósito de la evaluación es: la investigación, los resultados, los objetivos, el desglosamiento del tema, el conocimiento y los desempeños, equivaliendo al 4,80% cada uno. Ver gráfica 4.

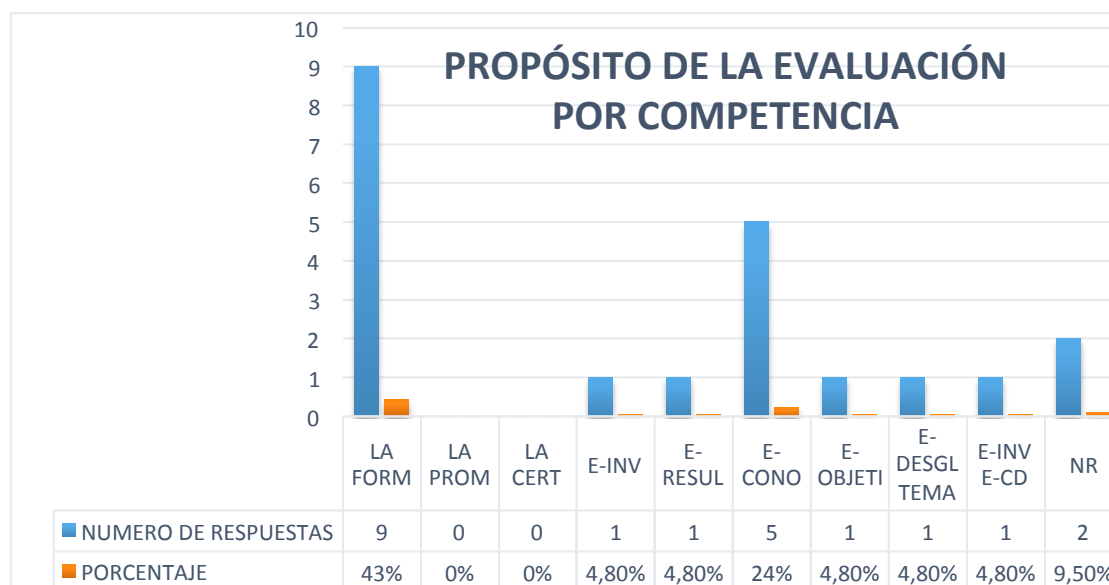
Al respecto los docentes expresan:

Que el estudiante tenga mayor conocimiento, también que investigue más allá y por lo menos tenga alguna duda que uno se la pueda resolver. Docente 21.

Fomenta más al proceso de la investigación que pienso yo que es la base del saber, en la evaluación por competencias. Docente 17.

El máximo de aprovechamiento de los conocimientos por parte del estudiante, que se alcancen las metas propuestas. Docente 16.

Gráfico 4. Concepciones sobre el propósito de la Evaluación por competencias.



El propósito de la evaluación por competencias consiste en valorar no solo al proceso que lleva a cabo el estudiante para la consecución de las competencias, sino al entorno que rodea ese proceso formativo mediado por estrategias, recursos, docentes y un currículo, que impacta a un ser multidimensional y complejo que propende por alcanzar un proyecto de vida (Cano, 2008; Tobón 2010; March, 2010). Su importancia radica en la mirada integradora de los elementos que tiene en cuenta tanto el proceso como el resultado, tanto al estudiante como al docente, a las instituciones y a la sociedad en la que están inmersas. La valoración por competencias potencializa las inteligencias múltiples en el estudiante, su zona de desarrollo próximo y retroalimenta tanto a estudiantes como a docentes (Tobón, 2013).

Con respecto a la importancia de la evaluación por competencias el mayor número de docentes no responde, el 19% considera que es importante porque con ella se aprueba o no las asignaturas y el 14,25% considera que es importante para el desarrollo integral y porque permite evaluar conocimientos. Ver gráfico 5. Algunas respuestas fueron las siguientes:

Buscamos determinar de acuerdo a lo que está estudiando un joven, a lo que él ha escogido, lo que él se pueda desempeñar, y evaluar esos conocimientos que necesariamente debería tener para cumplir esos requisitos que le permitirán desempeñarse de acuerdo a la profesión que el haya tenido. Docente 1.

Crear un profesional integral no solamente, pues obviamente lo más importante son los conocimientos, pero también la parte de los valores y de la responsabilidad social. Docente 8.

En relación a los criterios de la evaluación por competencias el 67% responde que los criterios a tener en cuenta para la evaluación de las competencias son los llamados saberes esenciales, los cuales incluye el saber conocer, hacer y ser. En segundo lugar, se encuentran las estrategias y preparación de clases, señalada como criterios de evaluación por competencias con dos respuestas cada uno, equivalente al 9,50% y por último, se encuentran las respuestas que mencionan las aptitudes y actitudes, los aspectos pedagógicos y los temas, todos con el mismo porcentaje 4,80%. La gráfica 6 representa lo expresado. De esta forma, entre las formas de evaluación del aprendizaje, primó la heteroevaluación con el 81%, seguido de quienes manifiestan aplicar las tres formas de evaluación: hetero, coe y autoevaluación con el 14,25% y quienes aplican solo la hetero y la autoevaluación con el 4,80%. La heteroevaluación se acoge a un enfoque técnico de la evaluación en la que el docente elabora juicios del aprendizaje de los estudiantes, describiendo sus fortalezas y aspectos a mejorar, teniendo como base la observación y la recopilación de evidencias recogidas durante el proceso de aprendizaje (Tobón, Prieto, Fraile 2010). Ver gráfica 7.

Gráfico 5. Concepciones sobre la importancia de la evaluación por competencias.

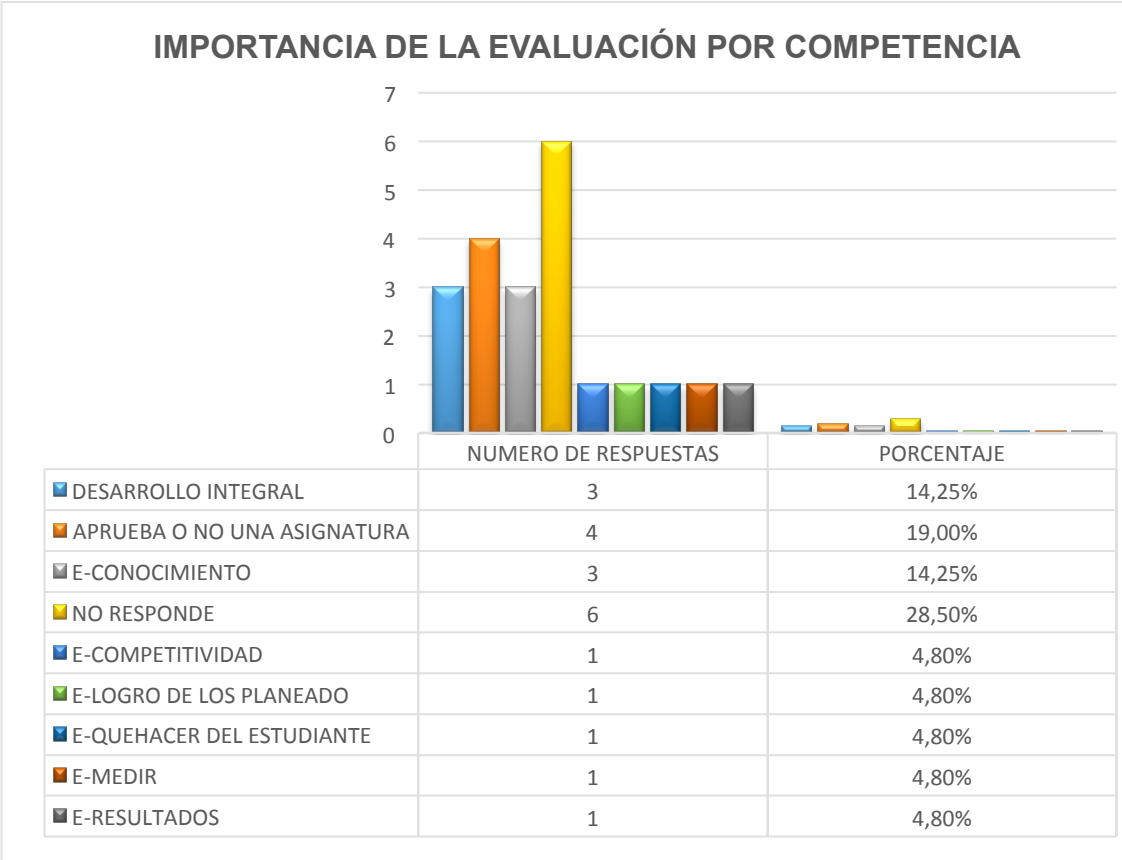
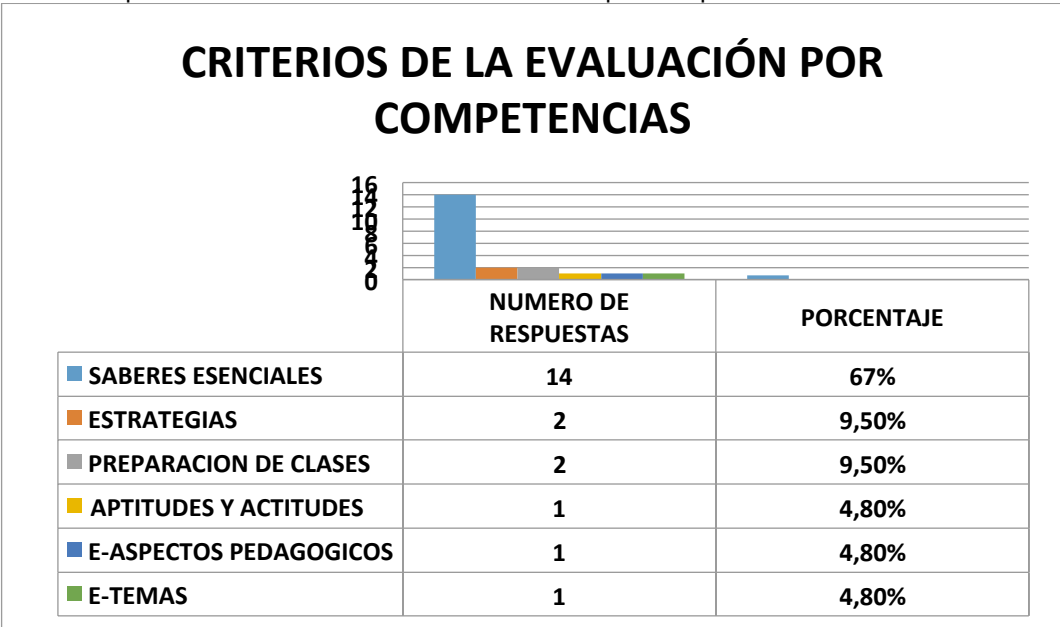
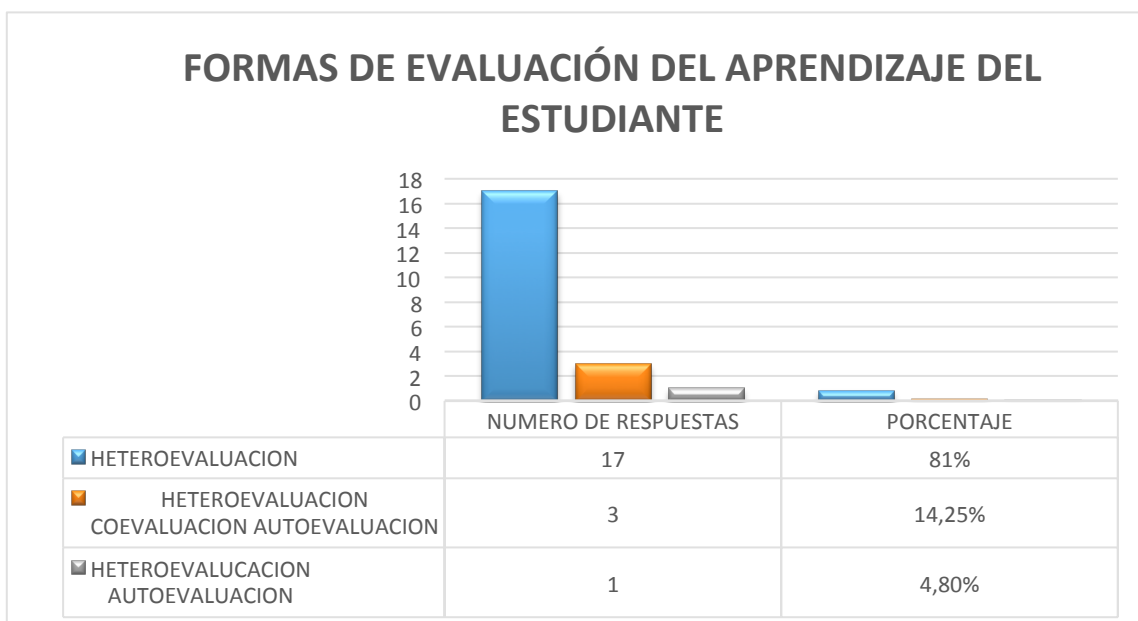


Gráfico 6. Concepciones sobre los criterios de evaluación por competencias.

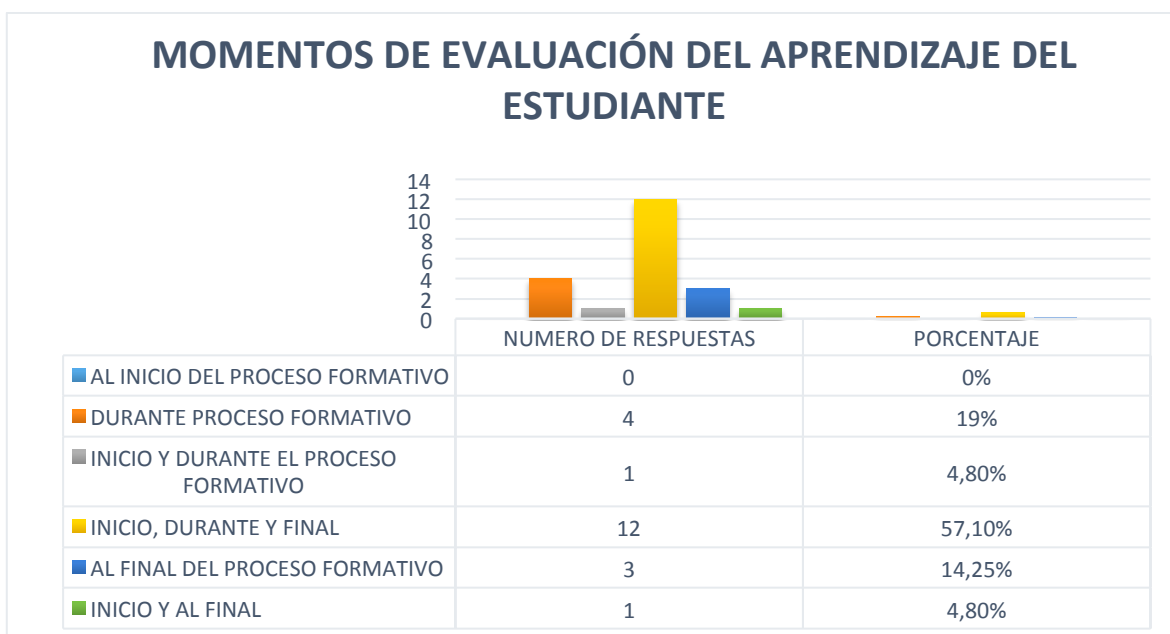


Gráfica 7. Concepción sobre las formas de evaluación del aprendizaje del estudiante.



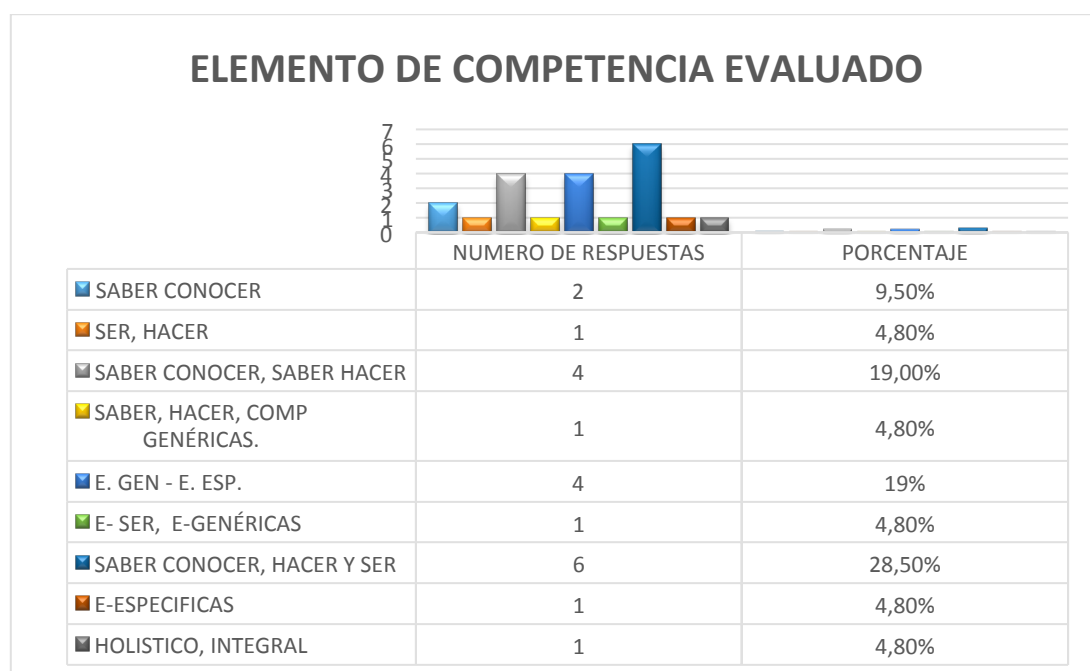
Los momentos de evaluación del aprendizaje también fueron valorados. Prevalció el evaluar al inicio, durante y al final de la actividad académica con el 57,10%. El 19,10% respondió que evalúa durante el proceso, el 14,25% que al final. Una minoría respondió que al inicio y durante el proceso, y al inicio y final, con un 4,80%, cada uno. Ver gráfica 8.

Gráfica 8. Concepciones sobre los momentos de evaluación del aprendizaje del estudiante.



Con respecto a los componentes de competencia la mayoría de los docentes (28,50%), afirman evaluar los tres saberes (conocer, hacer, ser). El 19% manifiesta evaluar el saber hacer y el ser y el mismo porcentaje afirman evaluar las competencias genéricas y específicas, pero no responden si también los saberes. En menor proporción están quienes evalúan solo el saber conocer con un 9,50% y el saber ser y hacer con el 4,80%.

Gráfica 9. Concepciones de los docentes sobre los elementos de competencia evaluados.



Conclusiones

Los lineamientos institucionales y del Programa académico en estudio, plantean las competencias y la evaluación por competencias como elementos fundamentales dentro del proceso formativo del estudiante. Los referentes de su propuesta se concentran en el abordaje de las competencias desde el pensamiento complejo. No obstante, el discurso y la revisión de la planeación de la práctica evaluativa del docente desde los aspectos a tener en cuenta para ello, evidencian que no existe una correspondencia entre lo que propone la institución, y lo que dice el docente que hace en su práctica evaluativa.

Aunque los lineamientos institucionales abordan la evaluación de competencias con una mirada integradora que tiene en cuenta lo multidimensional del ser humano, valorando su proceso y los saberes esenciales del ser, saber, conocer y convivir; los docentes entrevistados expresan, en su

mayoría, una concepción sumativa de la evaluación y funcionalista o constructivista de las competencias. Un alto porcentaje no responde, percibiéndose concepciones distintas entre lo que promulga la institución y lo que concibe el docente. Evidenciándose una aplicación instrumental de las competencias y de su evaluación. Por otra parte, se observa un marcado desconocimiento de lo que son las competencias, la importancia y propósito que tiene evaluar por competencias.

Las competencias propuestas por la institución no son evidentes en su totalidad en los aspectos teleológicos, en el perfil formativo y en el ocupacional del Programa ni en los microcurrículos de las asignaturas. Los saberes esenciales son considerados por el 67% de los docentes como criterios de la evaluación por competencias. Sin embargo, solo lo describen completamente el 37% de los microcurrículos de las asignaturas y son considerados a su vez, por la mayoría de los docentes, 61.8%, como los más tenidos en cuenta en el momento de realizar la evaluación por competencias. Resaltado que el componente del *ser* es el menos explícito en la planeación de la práctica evaluativa.

Las competencias gnéricas descritas en el documento institucional, no se observan textualmente en los microcurrículos de las asignaturas en general ni en aquellas que incluso, llevan el mismo nombre. En lo que respecta a las competencias específicas comunes establecidas institucionalmente y acogidas por el Programa Académico, no guardan relación con lo evidenciado en los microcurrículos ni con lo mencionado en el Proyecto Educativo del Programa.

Las competencias genéricas, específicas comunes y las específicas, evidencian explícitamente los componentes de competencia del hacer y del conocer. Sin embargo, en lo que respecta al ser, se evidencia en un bajo porcentaje dentro de las competencias mencionadas.

Evaluar las competencias implica un proceso continuo, secuenciado y de acompañamiento que procura el desarrollo integral y apunta a formar ciudadanos reflexivos y libres de pensamiento (Tobón, Posada 2008). Valora el saber y el hacer de la persona en el contexto sociocultural donde se desempeña, pero ante todo valora al ser en sus múltiples dimensiones, la gestión por su autorrealización y la consecución de su proyecto ético de vida (Morin, 2000; Tobón, 2013), lo que da sentido al proceso evaluativo.

Referencias

Alonso, L. E., Fernández, C. J., & Nyssen, J. M. (2009). El debate sobre las competencias. *Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.

ALDERA, Y.; PLAZA, M. y SÁNCHEZ CARREÑO, J. (2008). Emergencia de un pensamiento ontopolítico en la universidad porvenir. En *Kaleidoscopio*. Vol. 5, Nº 10. Puerto Ordaz: UNEG

(Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una Mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14 (1), 235-272

Bonilla, J. B. C. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en Competencias/Reflections on competence-based education. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91.

Burke, J. W. (1989). *Competency based education and training*. Psychology Press.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 11.

Epstein, R. M. (2007). Assessment in medical education. *New England Journal of Medicine*, 356(4), 387-396.

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11.

González, M. R. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (13), 79-106.

González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las

universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 151-164.

GONZÁLEZ, J. (2009). Teoría educativa transcompleja. Bolivia. CCTE. MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, MIGUEL (2009).

Gonczi, A., Curtain, R., Hager, P., Hallard, A. y Harrison, J. (1995). Key competencies in on-the-job training, Sydney: University of Technology Sydney.

Ibarra, M.S., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.

Iglesias, M. R. (2009). El proceso curricular por competencias: ¿ cómo elaborar los referenciales para identificar competencias y elaborar módulos formativos?. Trillas.

Kerka, S., (1998): Competency– Based Education and Training. Myths and realities. ERIC Publications.

King, R., Marginson, S. y Naidoo, R (eds.). (2011). Handbook on globalization and higher education. Northampton, MA, USA: Edward Elgar publishing. Kohn, A. (2006). The Trouble with Rubrics. *The English Journal*. 95 (4), 12-15

Koster, B., Brekelmans, M., Koetsier, C., Korthagen, F. & Wubberls, T. (2003). Teacher educators' tasks and competencies. Trabajo presentado a la reunión anual del American Educational Research Association. Chicago, Abril.

López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias, *Revista de Educación*, 356, 279-301.

Livingston, K. (2012) Approaches to professional development of teachers in Scotland: pedagogical innovation or financial necessity? *Educational Research*, 54 (2), 161-172

MORIN, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedinsa

MURO LOZADA, X. (2010). Anuncio de otra forma de pensar la educación: desde una pedagogía y un currículo radical crítico. Caracas: mimeo

McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, 9, 5, 331-339.

Mertens, L. (1998). La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional. Madrid: OEI/Programa IBERFOP.

Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for" intelligence." *American psychologist*, 28(1), 1.

Ministerio de Educación (2013), Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11°. Recuperado de: http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/775-alineacion-del-examen-saber-11?Itemid con acceso el 10 de febrero de 2015.

Olivera, I. A., Jacomino, A. M., & Molina, M. D. L. C. Y. (2008). La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(4), 4.

OECD (2001) "The Definition and Selection of Key Competencies". Paris. OECD

Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.

Pinilla, A. E., Rojas, E. H., & Parra, M. O. (2009). Estrategias de evaluación para fortalecer el aprendizaje. Metasíntesis. *Moncada LI, López MC, Sáenz ML, editoras. Reflexiones sobre educación universitaria IV: didáctica. Primera Edición. Bogotá. Editorial Universidad Nacional de Colombia, 233-50.*

Pagura, F., & Pacífico, A. (2011). Modelo basado en competencias en la educación superior. Reflexiones e interrogantes. *Ciencias Económicas, 2(17), 73-82.*

Pina, F. H., Clares, P. M., Juárez, M. M., & Hernández, F. M. (2009). Aprendizaje y competencias: Una nueva mirada. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 20(3), 312-319.*

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Grao.

Pastor, V. M. L. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias (Vol. 21). Narcea Ediciones.

Paitán, H. Ñ., Mejía, E. M., Ramírez, E. N., & Paucar, A. V. (2014). *Metodología de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis.* Ediciones de la U.

Poblete, M., & Villa, A. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. *Mensajero. Bilbao: Mensajero/ ICE Universidad de Deusto.*

Ramírez, L., & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Revista ideas, 39.*

Retana, J. Á. G. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 11(3), 1-24.*

RIAL, S, A., CARRETERO D, M. A, GARCÍA F, J. A. (2006). Competencias, calidad y educación

superior. Cooperativa Editorial Magisterio, 20.

Roa, A. E. P. (2013). Evaluación de competencias profesionales en salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(1), 53.

Roberto, H. S., Carlos, F. C., & Pilar, B. L. (2006). Metodología de la Investigación.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

Santiváñez, V. (2013). Diseño curricular a partir de competencias. Ediciones de la U, Bogotá, Colombia.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (1996). Metodología de la investigación. *Edición McGraw-Hill*

Sánchez Carreño, J., & Pérez Rodríguez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. ULA. Mérida*.(17), 143-164.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.

Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 199-209.

Tobón, S. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Coop. Editorial Magisterio.

Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.

Torres, E., Marín, F., Bustamante, G., Gómez, J., & Barrantes, E. (2002). El concepto de competencia. *Bogotá: Alejandría*.

Weiss, R. S. (1995). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. Simon and Schuster.

Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

Tobón Tobón, S. (2013). Formación integral de competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (No. 378.1 T629f). Bogotá, CO: ECOE Ed., 2010.

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4). Narcea Ediciones.

Tobón, S., & POSADA, R. E. Q. (2008). Evaluación por competencias. In *Primer Congreso Internacional "Competencias en la Educación del Siglo XXI"*.

Sanz, M. P. G. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(1), 106.

Yaniz, C. (2007). Competencias en la Universidad. De la utopía a la pragmatopía. *Didac*, 49, 4-9.

Zambrano, H. R. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Granada: Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15, 145-165.

